

FRALLEMAND : UN COURS DE LANGUE BILINGUE

Dorothee Ayer

dorothee.ayer@bfh.ch

DILTEC

Paris 3 46, rue Saint-Jacques

75005 Paris

France

Abstract : Created in a bilingual university of applied science in Switzerland, FrAllemand is a bilingual language course based on the practice of intercomprehension. French and German speaking students express themselves in their L2, which is their partner L1. That kind of bilingual interactions opens new lines of thought about language acquisitions and learning strategies in an intercultural context.

1. Introduction

Le plurilinguisme de la Suisse offre un champ d'observation et d'étude qui n'est pas sans intérêt. Dans un pays où quatre langues sont nationales et où l'on compte de nombreuses langues de l'immigration, la question du plurilinguisme est à la fois délicate et légitime. Le statut des langues a été inscrit dans la Constitution, la loi régit de la sorte leur champ d'utilisation et récemment, la nouvelle loi sur les langues (entrée en vigueur en 2010) renforce l'idée d'échange entre les communautés linguistiques, encourage le bilinguisme et protège davantage le statut des langues minoritaires. Dans les situations de contact de langues, dans les espaces plurilingues, que ce soit des villes ou des régions bilingues, ou des institutions au cadre bien défini, la pratique de plusieurs langues donne lieu à des *modus vivendi*, plus ou moins institutionnalisés. C'est ainsi que la pratique de l'intercompréhension, que l'on peut résumer par l'expression « chacun parle sa langue » est devenue une pratique courante dans divers lieux en Suisse, comme c'est le cas dans une haute école spécialisée à Berne, qui sert de terrain de recherche à la présente étude. Cette pratique est théoriquement possible puisque chaque élève en Suisse apprend au moins une langue nationale (et l'anglais) durant sa scolarité. Ce qui fait que chaque citoyen suisse est sensé avoir des connaissances en allemand, en français ou en italien. Selon l'acceptation de l'intercompréhension entre langues plus ou moins éloignées, on part du principe qu'il existe entre les locuteurs en présence un registre commun. On peut parler ici de connaissances partagées et que Matthey (2008 : 119) qualifie de *parler bilingue*, illustré par l'alternance codique. Toutefois, une telle façon de communiquer nécessite une mise en place claire, pour que d'une part la communication soit efficace et d'autre part les personnes prenant part à cet échange ne perdent pas la face¹ (Gajo, 2001). Elle nécessite en priorité un registre commun, qui comprend deux aspects distincts. Le premier est bien sûr d'ordre langagier : il est indispensable dans ce système de communication que les intervenants possèdent des aptitudes langagières dans les langues utilisées, en précisant qu'elles seront plus axées sur les compétences réceptives que productives. Le deuxième aspect concerne les connaissances et les compétences d'ordre interculturel. Ainsi entre également en jeu la notion de représentations et la place qu'elles peuvent prendre dans une situation de communication bilingue.

¹ Cette notion fait ici référence à la face comme l'entend Goffman dans ses travaux (1974).

Or ce type de communication n'est pas sans ajustement et il arrive souvent qu'une langue finisse par dominer l'échange bilingue. Le niveau de langue des locuteurs, leurs identités ou encore leur relation peuvent être des paramètres qui influencent l'interaction. Ces diverses constatations ont aussi été faites lors d'un cours de langue bilingue, qui offrait un cadre particulièrement propice à cette étude.

2. Contexte

Le cours FrAllemand est un cours semestriel, qui a été donné pour la première fois en septembre 2013 à la HAFL² (département de la Haute école spécialisée bernoise). L'école accueille des étudiants dans un cursus bachelor/master. L'établissement est bilingue, cependant durant la première année, les étudiants suivent les cours dans leur L1, il y a donc deux sections distinctes (francophone et germanophone). Les cours de L2 sont inscrits au programme de la première année, pour préparer les étudiants à suivre les cours de deuxième et troisième années en français et/ou en allemand, puisque les étudiants ne sont plus séparés selon leur L1 mais suivent les mêmes enseignements. Afin de mettre en contact les étudiants francophones et germanophones de première année, les enseignants de langue ont organisé des leçons bilingues dès l'année académique 2011/2012. Deux ou trois fois par année, les étudiants des deux communautés linguistiques se rencontraient lors de leçons communes. Au vu du succès de ces leçons bilingues, l'équipe enseignant les langues a décidé de créer un module semestriel.

Du point de vue organisationnel, le cours hebdomadaire était donné une semaine par un enseignant de français et la semaine suivante, par un collègue germanophone. L'enseignant ne devait utiliser que sa L1 lors des cours. Cela signifiait des consignes et des supports de cours dans la langue de l'enseignant. Le bilinguisme du cours était ainsi assuré par cette alternance. Les apprenants devaient bien sûr toujours s'exprimer dans leur langue cible.

Le principe de ce cours de langue bilingue est de mettre en contact des apprenants francophones et germanophones dans le but de les faire interagir dans leur langue cible, selon le fonctionnement de la conversation exolingue, qui permet au partenaire natif de servir « de savoir par rapport à la langue cible et de moyen de contrôle des productions langagières du non-natif. » (Griggs, 1994 : 68) Concrètement, les francophones s'expriment en allemand et les germanophones en français. Le cours est donc orienté vers l'expression orale et les objectifs annoncés du cours l'illustrent bien :

« 1. Compétences spécialisées :

- S'exprimer oralement en L2 avec spontanéité
- Prendre part à une conversation bilingue dans diverses situations de la vie quotidienne
- Exprimer son opinion en L2 dans un contexte connu du monde du travail ou des études
- Comprendre des situations, des intentions de communication d'interlocuteurs natifs et/ou non natifs et les différents niveaux de langues utilisés, lorsqu'un langage clair et standard est utilisé

2. Compétences sociales, personnelles et méthodologiques

- Demander des explications
- Faire preuve de coopération lors d'interactions bilingues
- Utiliser des stratégies de compensation (périphrases ou paraphrases)
- Gérer des différences interculturelles de base

² HAFL : Haute école des sciences agronomiques, forestières et alimentaires

- Utiliser des techniques de travail en autonomie »

On retrouve également dans cette liste, des objectifs clairement basés sur le bilinguisme, très présent dans le fonctionnement général de l'école, avec les termes « expression bilingue » ou encore « interactions bilingues ». A noter aussi l'aspect interculturel exprimé dans l'avant-dernier objectif « gérer des différences interculturelles de base ».

Pour étudier le travail effectué durant ces leçons, nous avons à disposition les documents réalisés par les enseignants (plans de cours, supports de cours et documents distribués en classe) ainsi que des enregistrements vidéo de certaines activités menées en classe. De plus, nous avons utilisé les enregistrements vidéo et audio réalisés par les étudiants eux-mêmes en dehors de la classe. Finalement, étudiants et enseignants ont répondu à un questionnaire en fin de programme.

3. Interaction

Partant du principe qu'il s'agissait d'un cours basé sur l'expression orale, les apprenants se trouvaient la plupart du temps dans des situations d'interactions orales.

Comme l'écrit Seedhouse (2010), l'interaction en classe est basée sur la relation entre pédagogie et interaction. Les participants analysent continuellement cette relation et utilisent ces analyses dans leur discours.

Ce constat fait suite à la théorie sur l'acquisition par l'interaction développée par Vygotsky (1934), dans laquelle le langage joue un rôle important. La connaissance est élaborée durant les interactions entre un sujet (un enfant dans les travaux de Vygotsky) et un membre plus compétent de la communauté. Et cela a été le cas durant FrAllemand : les apprenants natifs étaient les experts de leur L1 en face d'apprenants non-natifs.

Cependant, notre étude concerne des adultes apprenant une langue seconde. Dans ce sens, on peut lire dans le Cadre européen commun de référence (CECR), que dans une approche actionnelle, la classe offre un contexte permettant aux interactions entre apprenants de prendre place. Mais c'est à condition que les apprenants soient amenés à travailler dans une approche actionnelle, sur une tâche ou un projet (Puren, 2009).

Dans notre situation, aucune consigne précise n'avait été donnée aux enseignants durant la phase de préparation du cours, mais en se penchant sur les plans de cours, il est intéressant de noter qu'ils ont souvent préparé des activités basées sur des tâches concrètes : créer quelque chose (comme réaliser un petit film ou écrire une page de bande dessinée) ou résoudre un problème, en réalité utiliser les langues comme outil dans le but d'atteindre l'objectif visé. Nous avons relevé 9 leçons sur 13 comprenant une tâche finale de type actionnelle.

Par ailleurs, les auteurs du CECR ont dressé une liste d'exemples d'activités et de stratégies d'interaction dans des contextes d'apprentissage des langues.

« Parmi les activités interactives on trouve, par exemple :

- les échanges courants
- la conversation courante
- les discussions informelles
- les discussions formelles
- le débat
- l'interview
- la négociation
- la planification conjointe
- la coopération en vue d'un objectif

- etc. » (p.60)

A l'exception des discussions formelles, tous les exemples cités dans le CECR représentent des interactions menées en classe, qu'elles aient été une étape pour atteindre l'objectif visé par l'activité proposée aux étudiants (par exemple la planification conjointe, lors de discussions concernant la réalisation du film) ou qu'elles aient été l'activité elle-même, comme l'interview dans l'enregistrement d'un « radio trottoir » ou de débats sur des thèmes proposés en classe. Cette liste d'exemples montre nettement que l'interaction entre étudiants était bien l'orientation pédagogique adoptée durant ce cours semestriel.

3.1. *Input interaction output*

Mais comment qualifier les types d'interactions élaborés durant ce cours bilingue ? D'après Gass et Mackey (2006), dans ce processus de l'interaction, qui est d'ailleurs pour les auteurs un composant important dans l'acquisition d'une langue seconde, il y a trois moments distincts : l'input, l'output et le feedback. Parmi les différents types de feedback les auteurs mentionnent les contrôles de confirmation, les demandes de clarification, les contrôles de compréhension et les reformulations. Toutefois, ces observations, si nous pouvons bien sûr les relever dans les pratiques des apprenants du cours FrAllemand, concernent principalement des interactions entre enseignants et apprenants ou parfois entre locuteurs natifs et locuteurs non-natifs, mais rarement entre locuteurs natifs et non-natifs à l'intérieur d'une salle de classe. De plus, le terme de locuteur non-natifs n'est pas exactement approprié dans le cas de FrAllemand, puisque chaque locuteur non-natif est locuteur natif pour la langue cible de son interlocuteur.

3.2. *Peer-working ? Communication exolingue ?*

Une autre piste est celle du travail entre pair (peer-working), dont l'efficacité est généralement connue dans le cadre de cours de langue, comme le démontre Watanabe (2008) en analysant des interactions d'étudiants en cours d'anglais. Par contre, ce qui est nouveau dans le cours FrAllemand, c'est la constitution des groupes. En effet, bien que les apprenants travaillant en binôme bénéficient du même statut d'étudiant, nous ne pouvons pas exactement parler de « peer-working », dans le sens où chaque étudiant est un expert dans la L2 de son interlocuteur. Cette configuration nous permet de nous rapprocher de la notion de communication exolingue, comme Porquier (1994), puis Lüdi et Py (2002) l'ont décrite. Dans ce type de communication, les participants communiquent dans une langue commune, qui est la L1 d'un des interlocuteurs et la L2 de l'autre interlocuteur.

Nous pouvons aussi trouver d'autres schémas de communication en classe et le travail de Storch (2002 :127) lui permet de dresser quatre différents types d'interaction dans un cours de langue étrangère : « collaborative, dominant/dominant, dominant/passive and expert/novice ». Ces schémas définissent le type de relation mise en place durant l'interaction. Dans cette étude, on doit prendre en considération des paramètres autres que purement linguistique, comme le niveau des locuteurs impliqués ainsi que leur personnalité, leur vécu ou leurs compétences interculturelles.

Dans notre cas, le dernier type (« expert/novice ») semble correspondre le mieux aux interactions observées, dans le sens où l'interaction se faisait entre un locuteur de référence pour la langue cible de son partenaire et vice et versa.

4. *Stratégies*

Les apprenants devaient donc mener à bien les situations de communication dans lesquelles ils étaient impliqués dans le but d'atteindre l'objectif donné. Ils ont ainsi eu recours à des stratégies, qui s'inscrivent clairement dans les stratégies d'interaction décrites par le CECR. Comme il s'agissait en majorité de communication orale, nous pouvons écarter les stratégies

de production et de compréhension écrites, compétences non abordées durant le cours. Et plus précisément, nous pouvons nous focaliser sur le chapitre 4.4.3 concernant les stratégies d'interaction :

« **Planification**

- Cadrer (sélectionner un mode d'action)
- Estimer ce qui peut être considéré comme acquis
- Planifier les échanges

Exécution

- Prendre son tour
- Coopération (interpersonnelle)
- Coopération (de pensée)
- Gestion de l'aléatoire
- Demander de l'aide

Evaluation

- Contrôler (le schéma et l'action)
- Contrôler (l'effet et le succès)

Remédiation

- Faire clarifier
- Clarifier
- Remédier à la communication » (p.70)

Certaines de ces stratégies sont relativement faciles à observer en classe durant les activités menées par les apprenants, d'autres le sont moins, comme par exemple *Estimer ce qui peut être considéré comme acquis*. Néanmoins, nous avons sélectionné quelques extraits qui illustrent bien certaines autres stratégies.

4.1. *Stratégies : exemple 1*

Le premier exemple est tiré d'un document vidéo qu'un groupe d'apprenants avait réalisé en fin de semestre. Ils visitent la résidence des étudiants :

H : L1 allemand

M : L1 français

Transcription	Traduction
H: 'y a combien de chambres ici ?	
Ma: euh, ein hundert fünfzig, ich denke.	euh, cent cinquante, je crois.
H: cent cinquante.	
Ma: ja!	oui !
H: cent cinquante étudiantes ?	
Ma: ja!	oui !

Tableau 1 - Exemple de stratégie d'exécution

La stratégie utilisée par l'apprenant H peut entrer dans la catégorie des stratégies d'exécution et plus précisément il s'agit de coopération dans le sens où il reformule en français, sa L2, le nombre donné par son interlocutrice. L'usage du français est ici conforme aux consignes générales du cours, mais il permet également de s'assurer de la justesse de certains propos. L'apprenant H est une personne à l'aise avec les langues étrangères (niveau B2 en français et C1 en anglais), mais sait d'expérience la difficulté que représente la formulation des nombres dans une langue étrangère et par la répétition dans la L1 de Ma montre une certaine coopération dans l'interaction. Toutefois, dans cet exemple, nous ne pouvons pas exclure l'étonnement, tout simplement, de l'apprenant H en entendant le nombre de chambres, qu'il trouve peut-être élevé.

L'échange entre les étudiants de ce dernier exemple est d'un point de vue de la qualité linguistique plus précis que l'exemple précédent, puisqu'une erreur de prononciation est relevée par l'étudiant natif alors que dans l'exemple 2 l'étudiante native A utilise à deux reprises des formes erronées du pluriel du mot « image » (die Bilder) sans qu'une correction soit proposée par les participants germanophones, avant que finalement l'étudiant C formule une intervention de clarification.

5. Transférabilité et perspective

La question de la transférabilité ne pose pas de gros problèmes dans un contexte plurilingue, puisqu'il suffit de mettre en contact des membres de deux communautés linguistiques. Mais dans un contexte monolingue, il faut faire preuve de plus de créativité, comme le recours aux nouvelles technologies, avec un effort particulier et important dans la création de plateforme par exemple, et le risque, imputable à la distance, de perdre en qualité de contact humain.

Après avoir étudié les interactions entre étudiants, locuteurs natifs et non-natifs, s'exprimant chacun dans leur langue cible, on peut relever que ce type d'interactions bilingues, dans un contexte d'apprentissage, offre de nouvelles perspectives d'études, tant au niveau linguistique qu'au niveau des implications didactiques. L'aspect interculturel, peu abordé par les enseignants impliqués dans ce cours, tendrait à être davantage exploité par le biais d'activités ou de discussions en classe, appuyées par une réflexion individuelle.

Le rôle de l'enseignant, spécialiste de la langue qu'il enseigne, mais pas nécessairement de la seconde langue du cours, est quelque peu modifié. De personne de référence, il se retrouve en classe parfois en retrait, ne pouvant répondre à toutes les demandes concernant la langue qu'il n'enseigne pas et devant ainsi se tourner vers des apprenants devenus experts.

Du point de vue du plurilinguisme, le fait que chaque participant se retrouve dans le rôle de l'expert (sans être nécessairement linguiste) permet aux apprenants de prendre conscience, une conscience plus accrue, du fonctionnement de sa langue première. Cette prise de conscience sert ainsi d'outil pour faire des liens entre les L2-L3 etc. dans une réelle perspective plurilingue.

Références bibliographiques

- CONFÉDÉRATION SUISSE (2010). Loi fédérale sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques, <http://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20062545/index.html>. Consulté en mai 2014
- CONSEIL DE L'EUROPE (2005). Cadre Européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier.
- GAJO, Laurent (2001). Immersion, bilinguisme et interaction en classe. Paris : Didier.
- GASS, Susan & MACKEY, Alison (2006). Input, Interaction and Output, *Aila Review*, 19 : 3-17.
- GOFFMAN Erving (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.
- GRIGGS Peter (1994). Le problème de face dans des conversations exolingues spontanées, *Les Carnets du Cediscor*, 2 : 61-70.
- LÜDI, Georges & PY, Bernard (2002). *Etre bilingue*. Berne : Peter Lang.
- MATTEY, Marinette (2008). Comment communiquer sans parler la langue de l'autre ?, in *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Conti Virginie & Grin François (Eds). Genève : Ed. Georg, 113-129.

PORQUIER, Rémy (1994). Communication exolingue et contextes d'appropriation: le continuum acquisition/apprentissage, *Bulletin VALS-ASLA*, 59 : 159-169.

PUREN, Christian (2009). Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères, *APLV*, <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>.

Consulté en mai 2014

SEEDHOUSE, Paul (2010). The relationship between pedagogical focus and interaction in L2 lessons, in *The continuum companion to second language acquisition*, Ernesto Macaro (Ed), London and New York : Continuum.

STORCH, Neomy (2002). Patterns of interaction in ESL Pair Work, *Language Learning*, 52, 1: 119-158.

VYGOTSKY Lev (1934 [1997]). Pensées et langage. Paris : La Dispute.

WATANABE Yuko (2008). Peer-Peer Interaction between L2 learners of different proficiency levels: their interactions and reflections, *The Canadian Modern Language review / La revue canadienne des langues vivantes*, 64, 3 : 605-635.